

巡回相談から見た介助保育者についての一考察

Study of teacher who takes charge of developmental disorder child
— From the aspect of the round guidance —

和田 薫 *

Abstract

The purpose of this research is to clarify function of teacher's aid by the episode of itinerant consultation. There are four period in the integrated childcare. The first is a personal communication period. Second is a personal control period. The third is a control of small group. The fourth is period of the group participation and the group control. I think about teacher's indispensable nature as follows. ① Sympathized understanding to draw close to child. ② Vision and flexibility to child. ③ Base role for child

キーワード：介助保育士、発達障害児支援、共感的理解、基地的存在

1. はじめに

「発達障害」という言葉が、特別ではなく耳慣れた言葉になってきている。そもそも発達障害とは、中枢神経系の生物学的に関係した機能発達の障害あるいは遅滞であり、その発症は乳幼児期あるいは小児期であるとされている。(上野 2005¹⁾) その主な症状は、自閉症を代表とする広汎性発達障害、や ADHD、学習障害などが挙げられている。

我が国においては2004年12月「発達障害者支援法」²⁾が交付され、「今後の特別支援のあり方について(最終報告)」翌2005年4月より「発達障害者支援法施行規則」³⁾が各都道府県、教育委員会並びに関連機関に通達された。

これにより発達障害の早期発見のために必要な措置を講じ、その状況に応じて適切に、支援を行う取り組みがなされた。2007年より特殊教育に変わり特別支援教育という新たな枠組みの基に「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加」を進めていく取り組みが全国で行われ5年目を迎えてその成果が検証されつつある。

筆者は、幼稚園・保育所において教育相談や巡回

指導などに関わってきた。その実態の中で、発達支援を必要としている子どもが、クラスの一人として仲間と共に生き生きと過ごす姿の陰にクラス担任や子どもに付く介助保育者⁴⁾の力は大きなものだと考えている。

そこで本稿では、各々の幼稚園や保育所に特別支援のために配属されている介助保育者の働きに着目し、具体的な支援のあり方やその資質について考察していく。

2. 子どもがクラスに参加していくための支援の流れ

保育を行っていく中で、考えておかなければならないことは、個人の尊重と同時にその個人が集団の中の一人であるということである。このことは障害の有無に関係なく全ての子ども達が引き受けていく事柄であろう。

集団の中で他の子ども達と十分な関わりを持つことが出来るためには、「～が出来るようになる」といった、発達検査や発達指標に示される発達と共に、対人関係、言い換えるとコミュニケーションの力も求められる。

* Kaoru WADA 関西学院大学教育学部准教授

1) 上野一彦 2005 LD 研究14巻3号 p.248。

2) 2004年12月 平成16年法律第167号。

3) 2005年4月 平成17年厚生労働省省令第81号。

4) 加配、補助教員 特別支援担当など様々な呼び名が付けられているが著者はこれらを含め尚かつ、幼稚園教諭、保育士を含めた形で介助保育者と記す。

しかしながら、発達に問題を持つ子どもにとってこの両者は容易ではない。

著者は、一人の子どもがクラス集団の中に参加していくための、保育における支援の流れを次の表のように考えている。この流れは、特別支援クラス「ふたばぐみ」⁵⁾の保育において通常クラスに円滑に参加することを考え子ども達を支援するために行っていたクラス参加の保育の枠組みである。介助保育者の役割はまさにこの流れに沿って行われていく。ここで介助保育者の役割の流れの中で考えて行く。



個人的疎通期：これは子どもと支援保育者が1対1の関係で十分に信頼関係を結ぶ時期と考え、心理療法などではラポールを付ける時期と考えても良い。この時期介助保育者は子どもを全面に受け入れ信頼関係を築いていく。この時期には子どもの気持ちにより添いながら、理解を深めていく。そのためには、保育に於ける制止／禁止は最小限にとどめる。止めなければ行けないのは①本児の命や危険に関する行為②故意に遊具や器物を破損しようとする事③担当者への不当な暴力的行動だと考えている。唯この様に制止・禁止しなくてはならない時であっても叱責するのではなくあくまでも子どもを受け止めながら行うことが重要である。子どもにとって担当者はあくまでも自分が受け入れられているという気持ちのよりどころであり、活動の拠点、基地的な存在(Bowlby, Ainsworth 1975)であり続けることが望まれる。特に広汎性発達障害など基本的に対人関係に問題をもつ子どもはこの期間がきわめて重要であり時間がかかっても丁寧に対応していくことが重要である。

個人的抑制期：この時期は1対1の関係が十分にとれた介助保育者によって、集団生活の簡単なルール(持ち物の整理・排泄・手洗い・食事等)や、保育の場であって遊びの開始や終了はどのようにすればよいのかと言った時間の感覚、いわゆる大きな意味での躰が開始され、介助保育者(大人)

との具体的な関わりの中で理解していく時期である。信頼関係を築き上げた保育者の模倣や、具体的な指示を受け、「場」を共有することを学ぶ時期である。

小集団抑制期：個人抑制期に少し遅れて、時には平行する形で小集団抑制期が始まる。これは子どもが他の子ども達に関心を持ち始め関わりを求めていく時で、物のやりとりが始まる様々な両者の自己主張の中で、お互いの思いを調整していく時期である。比較的気のあった友だちと関係を持つとする中で、自己主張ができるようになると同時に自分の気持ちに“折り合い”をつけていくことを求められ、関わり方や、関わりを円滑にするための手段を学習しなくてはならない。この時期の保育者の役割はきわめて重要である。介助保育者はそれぞれの子どもの尊重し、互いの気持ちをかみ砕いて伝え調整を図って行かなくてはならない。当然のことではあるが子どもの認知特性や発達水準を理解し適切な対応が望まれる。具体的に子どもと共に行動し、視覚的な支援が有効になることもある。

クラス集団参加：クラスという大きな集団に所属し仲間として行動を共にする時期である。当然クラスの中で過ごしていると考えられるが、クラスの一員として対象児が、意識的に活動を始める時期と捉えてあえてクラス集団参加と言う言葉をつかった。

1対1の関係から積み上げてきた集団生活に必要な経験を駆使して、個人の特性を活かしながら集団で過ごす。今までは個別に支援保育者が付き添っていたがこの段階ではむしろクラス担任を中心に保育が展開され、集団の一員として子ども達との関わりの中で、過ごしていくことになる。このクラス集団がどのような集団として形成されていくかは、大人側の保育観に基づくクラス経営による。まさに子ども達は、介助保育者とクラス担任の言動や行動からクラス集団を築きあげている。

このような流れの中で介助保育者は、一人の子どもが、クラス集団に参加するまでの期間を丁寧

5) 旧聖和大学児童相談研究所内にあった支援クラスである。

に寄り添いながら、個別の指導を行うための資質が求められる。

3. 巡回指導から見た介助保育者～エピソードを中心に～

ここでは著者が教育相談・巡回相指導や保育研究会を行ってきた中で出会った、比較的よくある介助保育者の悩みや問題をエピソードとして挙げながら、担当保育者に求められる資質について考えて行きたい。エピソードは実際には介助保育者だけでなく、クラス担任や園長・所長など多くの先生方との聞き取りや話し合で、取り上げたことである。なお倫理的な観点から、中核になる問題の本質は変えず、各園所や個人が特定できないようにエピソードを記述している。

エピソード1 ～迷いの中で～

担当のA児は、幼稚園3歳児クラス。広汎性発達障害と診断されている。話し言葉はほとんどない。入園当初から、保育室を飛び出して砂場で遊ぶ。何度も保育室に戻そうとするがすぐに飛び出してしまい、同じことの繰り返しである。介助保育者がA児を連れ戻すときは、余り抵抗する様子もみられないものの部屋に戻ってもすぐに飛び出していく。砂場が好きだと思い一緒に遊ぼうと、山を作ってみたり、コップに砂を入れて形を作ってみたりして関心を誘ってみるが、A児は背を向け一人で砂をなでるように触って遊ぶ。そのような日々が続く、介助保育者はA児が、自分の存在をどのように捉えているのか不安になっていた。また、保育室で他の子ども達が楽しそうに遊んでいる姿も気になり、介助保育者自身が「わたしが、どうすればよいのか。どっち付かずになり、疎外感を感じていた。」と話しており、困り果てていた。

多くの担当保育者が似たような経験をもっている。子どもを保育の流れに参加させていこうとする思いと、A児の思いに寄り添っていこうとする気持ちが揺れている。おそらくA児が保育室に戻ってもクラス活動が中断するであろうし、A児は保育室を飛び出していく。砂場でA児と関わろうとしても、

背を向けられてしまっている。このケースから、A児の行動を少し客観的に考えてみる必要があると思われる。A児の飛び出していく行動に着目すると、まず保育室の環境がA児にとってどのように捉えられているのかを考えてみると、①保育室の中で行われていることが理解できない、②保育室内の音が絶えられない⁶⁾、③他の遊びがしたい（このケースは砂場の遊びと考えてみる）等が考えられる。それではこのような思いがあったと仮定すると、話し言葉を持たないA児が誰にどのように伝えることが出来たのか。飛び出すという手段はA児の言葉に変わる表現だったのではないか。この言葉に変わる表現を受け止める洞察力が求められる。

また、担当保育者はA児に寄り添うことを試みているが、彼が砂をなでている行動に注目しておらず、一般的な砂場での遊びをA児に提示している。しかしA児は砂の感触を楽しむだけに終始し、自己刺激で満足していたと考えられる。残念だがここにわずかな両者のすれ違いが見られる。介助保育者は保育の場に、子どもが出来る限り自然な形で参加できるように援助を行うのではあるが、まずは子どもの気持ちにより添っていく事が求められている。寄り添うということは、まずはA児の行っている行動を保育者が真似てみて、A児が何を楽しんでいるのかを理解することが、**気持ちにより添い共感していくこと**だと考える。

さらに、このケースではA児に保育室の楽しさを感じさせたいと思っていただけでなく、介助保育者自身がA児と砂場で過ごす事に疎外感を感じてしまったと語っている。他の子ども達と同じ場に居なくても、クラス担任から声を掛けるなど、クラスの状況がわかる工夫があれば解消できる問題である。介助保育者は何よりもまず子どもの側に立ち、障害特性の理解と共に、子どもの心に寄り添い共感的な理解を持つことが大切である。

エピソード2

B児は、保育所の2歳児クラス。軽度の知的な遅れと発達障害と言われている。1歳児から入所。他の子ども達に比べると少し発達が緩やかで、すべての行動に援助が必要である。介助保育者やクラス担任にはよく甘え、信頼関係は結べて

6) 自閉症の中には感覚機能が極めて敏感である子どもが多い。

いる。B児が、2歳になって、一人で出来る事が増えてきた。ところが着替えをいつまでたってもしない、給食も遊びながら食べて、嫌いな物が残っているといった姿が見え始める。介助保育者や、クラス担任が、励まし手伝うがいつこうに改善はしない。むしろ声を掛けられることが嫌という雰囲気でもある。ところが、クラス以外の保育者や園長が声を掛けるとB児はサッサと給食をたべ、着替えも一人で出来る。このB児の行動に、クラスにいる自分が声を掛けてもしないことを他の保育者が声を掛けると颯爽と行う姿に介助保育者は、「何故」と思いつつも不甲斐なさを感じた。ただ、B児はクラス担任に対しても同じ行動をしているので救われた気持ちになった。

問題はここからで、B児の行動をスムーズに進めるために、他の保育者からの支援を受けるべきか、あえて他から声を掛けてもらわずにクラスの中でB児自身が頑張る気持ちが持てるようにした方がいいのか迷っている。

後に、職員会議で対応について話し合う。

このケースは、介助保育者の複雑な心境が隠れているエピソードである。

B児と信頼関係を結び、細やかな支援を続けて一人で出来る様になった。これは介助保育者にとっては嬉しいことです。だからこそB児の行動は介助保育者の**気持ちを混乱**させる。また、他の保育者は「私が声をかけることでB児は出来るのに、介助保育者は何をしているのだろう」と考えてしまうこともあるでしょう。もし、保育者間のチームワークがないときは、一人の子どもをきちんと見る事が出来ないという介助保育者の力量にまで話が及んでいくことがある。幸いこのケースはクラス担任も同じ経験をしており、一人の保育者の力量の問題ではないことは明らかである。B児がなぜこのような行動を取るのか、クラス以外の周りの保育者が声をかけ素直に従うB児の気持ちの変化は成長と捉えて良いのか。またその時に介助保育者や担任はどのような態度で関わるのか保育者間で話し合われた。結論として、この保育所ではB児がぐずぐずして食事や着替えに手間取っているときは他の保育者が声をかけに行くことにした。介助保育者は、B児が出来たことを褒めて、認めていくことになった。方法論は別にして、所内で話し合いがもたれお互いがB児に関

わる時の発達や教育的視点が持てたことがチームとしての力になったと考えられる。ともすれば介助保育者一人に対応を任せ上手く行かない時に**介助保育者の力量不足に返される時**がある。保育の中で子ども達は保育者を試したり、自分にとって相性の良い保育者を求めたりして人間関係を広げていく。ところが発達に問題を持つ子ども達は同じように関係を広げようとして行くが、対人関係は複雑であるため極端な行動に出て、職員間の人間関係をこじらせてしまうことも少なくない。大切な事は**支援している介助保育者を支援する仲間**がいることである。

エピソード3

C児は5歳児。軽度の知的な遅れと広汎性発達障害があると診断されている。

3歳児から入園し、今ではクラスの中で落ち着いて生活できている。2学期後半では自由に活動しているときは介助保育者の手はほとんど必要としない。話し合いや設定保育の時は介助保育者が後ろに付くようにしている。以前は、わからないことを補助的に伝える役割や、すぐに動き回ろうとするC児をなだめる役割をしていた。ところがこの時期には、介助保育者は後ろにいてだけでもC児は落ちついていて。むしろ後ろにいと退屈したときに甘える対象になっている事に、介助保育者は保育の中で居心地の悪い気持ちになり、C児は一人で大丈夫ではないかと思い始め、この時間に席を外す事にする。するとC児は着席していることが出来ずにうろうろしてしまう。結局介助保育者はC児の後ろについて様子を見ることになる。真後ろから少し位置をずらしC児と距離を置き、C児の顔が見えるところに座わった。C児の表情がよくわかり、おもしろいときには「おもしろいね」理解できないときには介助保育者を見て「わからない」と伝えてきていることがよくわかった。

このケースは、C児が成長すると共に介助保育者が直接支援をすることはなくクラスの子ども達とも上手く関わり、介助保育者が所在なく感じていたエピソードである。子どもがクラスに参加し始めた頃によく上がってくる問題である。

直接的に子どもに関わっていないと仕事をしていないような所在のなさは介助保育者側からの視点で

あり、C児の視点（気持）を見落としていた。おそらくC児は、共感してもらえる大人、わからないときに「わからない」といえる人として介助保育者を見ていたと思われる。ともすると介助保育者は子どもとの直接的な関わり、何かをさせるためにいるといった存在でありそれがあたかも仕事のように錯覚することがある。何もしていない状態は傍目にも気遣ってしまう。しかし保育で本当に大切なのは、何かをさせることではなく、子どもの気づきや心の成長を支えていくことである。C児はクラスに参加していくときに見守ってくれる保育者の存在が必要であり、集団に帰属していくための**精神的基地の役割**を介助保育者に求めていたと考えられる。この時介助保育者は、自分の所在なさや、周りからの評価をきにしてC児の求めに気づいていなかった。巡回相談の話し合いの中で**C児からの視点**があることに気づき、C児の成長と共に介助保育者が成長できたエピソードである。このような内面的な成長の過渡期に介助保育者は改めて子どもの何を育てようとしているのかという保育観・子供観が問われている。

4. 考察 ～介助保育者の資質～

巡回相談・教育相談の中で介助保育者の典型的なエピソードをあげ考察や説明を加えてきた。文中太文字は筆者が考えるキーワードである。これらを基に今一度介助保育者について考察する。

第一に、子どもに寄り添う共感的理解が出来る事。介助保育者は子どもが出来るだけ制約が少なく自然な形で保育の流れに参加できるように働きかけていく役割を担っている。しかし集団に入れることが目標になってしまい、表面的にクラスの子どもと同じように何かが出来る、同じ行動がとれると言ったことに終始しがちである。また目に見える成果は介助保育者に達成感を与えてくれる。果たして子どもの内面の育ちが忘れ去られている事はないだろうか。エピソード1に見られるように子どもの好きな砂遊びに応じているつもりが、保育者が考えている砂遊びを提示し、感触と言った子ども側の遊びの楽しさに寄り添えていないことが多いのではないだろうか。介助保育者に求められるのは臨床的な立場から子どもの気持ちに理解と共感が持てることが大切である。

第二に、子どもの行動や言動が何を伝えているのかをキャッチする洞察力とそれに上手く対応していける柔軟性が求められる。そのためには介助保育者は、子どもの定型発達と障害特性を理解し子どもが示すサインを受け止める力がもとめられる。わからないことや出来ないことは案外表現しにくく、問題行動として表れることが多い。表面的な行動の捉え方ではなく子どもが上手く表現できていない気持ちを理解し周りに伝えていく役割がある。

第三に子どもにとっての基地的な役割。子どもが安心して成長発達を行う根底に信頼できる大人との絆が必要である⁷⁾。エピソード3のように直接的に関わることはないが、C児にとってはまさに介助保育者が基地的な存在であったと考えられる。そこにいだけで役割を果たしている事の重要性に介助保育者自身が気づいていることが子どもとの関係を安定させていく。

最後に、介助保育者を支える仲間の存在が大切である。介助保育者は直接担当児と過ごす事が多い。そのためエピソード1のように保育室とかけ離れた砂場に居ることを余儀なくされてしまうこともある。この時の疎外感にも似た孤独は他の保育者には解ってもらいにくい。また保育室にいても、プログラムの中で担当児と今どうするのか瞬時の判断を必要とされる機会が多い。担任と自分との意思疎通をはかっていくことも求められる。1対1でいるから良いねと思われがちではあるが、ストレスはかかってくる。この介助保育者の気持ちを理解し支援してくれる仲間の存在は大きな支えになる。

5. おわりに

今回は多くの巡回相談・教育相談に見られた特徴的なエピソードの中から共通的な問題点をまとめて考察した。介助保育者という立場は重要ではあるが、保育の流れの中では主担の保育者とは異り、あくまでも子どもを支援し保育をささえる役割になることが多い。加えて保育のプロとしての資質も求められる存在である。新任保育者でその任は重すぎると考える。少なくとも数年の保育経験は求めたい。しかし実態は新任保育者がクラスの保育を学べいわば見習いの形で配属されているケースや、ベテランであっても介助保育者の就労待遇が、非常勤やパー

7) アタッチメント・ボンド理論 (Bowl by, 1969/1982).

ト保育者であることが多く、個人差が見られることが多い。人的環境としてよりよい連携保育が取れるように組織として考えて行くことが望まれる。今回は触れなかったが筆者が行った巡回相談・教育相談の中に子どもの発達障害だけでなく、統合失調を初めとする心の問題や、ネグレクトなどの育児の力の弱さが見られる保護者の問題が重なっている件数が約23.5%見られた。今後はこのように保護者と関係が結べていない愛着障害と発達障害の問題ふれ、保護者対応や、介助保育者の基地的役割について研究を進めていきたい。

参考文献

- 大阪府私立幼稚園連盟教育研究所編 2012 「研究紀要 発達が気になる子どもの理解と援助」
日本LD学会編集 2005 「LD研究14巻3号」
宮本慎也他 2008 「発達障害とその周辺の問題」
坂井 聡 2002 「自閉症や知的障害をもつ人とのコミュニケーションのための10のアイデア」エンパワメント研究所
浜谷 直人 2009 「発達障害児・気になる子の巡回指導」ミネルヴァ書房
原 仁 2010 「子育て支援と心理臨床 Vol.2 家族支援の視点から発達障害を理解する」福村出版
佐伯 胖 2007 「共感」ミネルヴァ書房